

Karina Pauls (Hg.)

Schnittstelle Kunstunterricht: Körper – Raum – Skulptur

Schnittstelle Kunstunterricht:
Körper – Raum – Skulptur

Karina Pauls (Hg.)

Schnittstelle
Kunstunterricht:
Körper – Raum – Skulptur

ATHENA | Gwbv

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung: Alina Braucks

Bestellnummer: I71473
ISBN (Print) 978-3-7639-7147-3
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7148-0
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
Karina Pauls	
Skulptur als Herausforderung für den Kunstunterricht.....	9
Svenja Langer	
Spurensicherung, Transformation und Spurerzeugung als künstlerische Ausdrucksformen – Blick in eine Ausstellung.....	43
Svenja Langer	
Die Spur als künstlerische Ausdrucksform.....	65
Karina Pauls	
Beispiel aus der Lehrpraxis: Künstlerische Prozesse am Anfang des Studiums.....	83

Vorwort

In der Kunst und auch in der Gestaltung von Kunstunterricht kann es nie nur einen zielführenden Weg geben. In beiden Bereichen findet das Handeln auf einem Feld zahlreicher Möglichkeiten statt, die auf individuelle Art und Weise genutzt werden können. Soweit lassen sich Parallelen zwischen der Kunst und dem – zumindest in Teilen – durch Vorgaben vorstrukturierten Kunstunterricht feststellen. Der Fokus dieser Publikation liegt auf den Gestaltungsspielräumen von Kunstunterricht, auf dem für das Lehren im Fach Kunst unerlässlichen künstlerischen Blick sowie auf den Kontexten, auf die sich Kunstunterricht beziehen kann.

Die Reihe »Schnittstelle Kunstunterricht« widmet sich dem Kunstunterricht und seinen zahlreichen möglichen Bezugsfeldern aus der Perspektive von Lehrenden. In welchen Kontexten lassen sich Inhalte des Kunstunterrichts verorten? Welche didaktischen Konzeptionen können als Orientierungspunkte für die Gestaltung von Kunstunterricht herangezogen werden?

Band 1 nimmt in vier Beiträgen die Skulptur in den Blick. Einleitend werden die Herausforderungen im Umgang mit Skulptur im Kunstunterricht beleuchtet. Das zentrale Beispiel aus der zeitgenössischen Kunst, anhand dessen relevante Fragen konkretisiert und diskutiert werden, ist das Werk von Rebecca Horn. Durch den Einsatz des eigenen Körpers und von Bewegung werden in ihrem Werk traditionelle Gattungsgrenzen überschritten. Im Prozess entstehen neue Relationen zwischen dem Körper der Künstlerin, dem Raum und den Betrachtenden, die Anlass geben, sich mit der Skulptur in ihren Öffnungstendenzen, ihren Möglichkeiten und Grenzen reflexiv auseinanderzusetzen.

Das künstlerische Handeln, das sich nur schwer auf enge Gattungsgrenzen festlegen lässt, steht im Zentrum des zweiten Beitrags, in dem Svenja Langer Einblicke in ihre Ausstellung gibt. Die Spur als Bild und als Handlungsform bestimmt ihre künstlerische Arbeit. Medienübergreifend geht sie mit künstlerischen Mitteln der Spur als indexikalischem Verweis auf vorgegangene Prozesse nach.

Im dritten Beitrag reflektiert Svenja Langer die Bedeutungen und die Möglichkeiten der Spurensuche und der gezielten Erzeugung von Spuren im Kontext künstlerischen Handelns aus einer wissenschaftlichen Perspektive. Im Sinne eines Blicks über den Tellerrand werden Kontexte erschlossen, die auch für die Betrachtung verschiedener Werke Rebecca Horns relevant sein können.

Eine konkrete Lehr-Lern-Situation wird im letzten Beitrag vorgestellt. Am Anfang eines Prozesses der Auseinandersetzung steht immer die Frage nach möglichen Richtungen, aus denen eine Annäherung an ein neues Feld erfolgen kann. Der Studienbeginn stellt so einen spannenden Moment dar. Der Einstieg in den künstlerischen Prozess wurde für die Erstsemester-Studierenden mit Reflexionen und Impulsaufgaben zu Relationen zwischen Körper – Raum – Skulptur gestaltet.

Alle Beiträge des Bandes verbindet die Auseinandersetzung mit Skulptur aus verschiedenen Perspektiven. Im Fokus der hier vorgestellten Ansätze steht das Spannungsfeld zwischen der Gegenständlichkeit von Skulptur, dem Raum, dem Handeln von Künstler:innen und von Betrachter:innen sowie der Rolle des Körpers in Prozessen der Öffnung von Skulptur.

Zu danken ist der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn für die freundliche Förderung dieser Publikationsreihe.

Skulptur als Herausforderung für den Kunstunterricht

Karina Pauls

Synopsis

Unterrichtsgestaltung ist ein kreativer Prozess mit einer Vielzahl möglicher Wege, der entscheidend davon abhängt, mit welchen Schwerpunktsetzungen die Lehrkraft für eine bestimmte Lerngruppe im Sinne eines Lernens am Exemplarischen relevante Inhalte und Wege auswählt. Diese größeren Kontexte und Fragehorizonte, in denen Kunstunterricht seine Bezugspunkte findet, werden im vorliegenden Beitrag am Beispiel der Skulptur beleuchtet.

Was ist Skulptur? Inwieweit ist es heute noch möglich, zu benennen, was dieser Begriff umfasst? Sind Gattungsbezeichnungen überhaupt noch zeitgemäß? Und wenn man sich von Gattungsbegriffen distanziert, welche neuen Bezugspunkte treten dann an ihre Stelle? Woran kann man sich orientieren? Letztere Frage ist aus kunstdidaktischer Sicht von besonderem Interesse, zumal der Kunstunterricht für die Lernenden oftmals die erste bewusst wahrgenommene und reflektierte Begegnung mit Skulptur darstellt.

In diesem Aufsatz geht es um die Frage, inwiefern Prozesse der Auseinandersetzung mit Skulptur in der Kunst und der Kunstwissenschaft zu Anknüpfungspunkten für einen didaktischen Zugang zum Feld der Skulptur werden können. Es zeigt sich dabei, dass ein Fragehorizont allein nicht ausreicht, um den komplexen Anforderungen von Kunstunterricht gerecht zu werden.

Lernen an einzelnen künstlerischen Positionen

Ein Kerngedanke des Lernens an ausgewählten Beispielen ist die Übertragbarkeit des Gelernten auf andere Situationen und Gegenstände, womit indirekt vorausgesetzt wird, dass Gelerntes repräsentativ ist für anderes, d. h., dass Grundlegendes angenommen werden kann, das sich in ähnlicher oder vergleichbarer Form an anderen Stellen wiederfinden lässt.¹ Sich

¹ Damit ist nur eine Facette des Lernens am Exemplarischen nach Klafki angesprochen, nämlich die exemplarische Bedeutung eines Inhalts innerhalb des Faches. Das Konzept Klafkis wird hier nicht in seinen Anliegen und Kritikpunkten verhandelt. Einen Überblick über die Bedeutung der Didaktik Klafkis in der aktuellen Kunstdidaktik geben Constanze Kirchner und Johannes Kirschenmann in: Kirchner, Constanze / Kirschenmann, Johannes (2017): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. 2. Aufl., Seelze, S. 85–89.

mit einzelnen Künstlerpositionen punktuell auseinanderzusetzen, wie dies in den Vorgaben für das Zentralabitur in NRW angelegt ist, stellt Lehrende vor die Herausforderung, diese Künstlerbeispiele in einer Weise zu kontextualisieren, dass übergeordnete Zusammenhänge durchscheinen, dass das Erarbeitete über sich selbst hinausweist und einen Zugang zu dem weit- aus größeren Feld der Kunst – im speziellen Fall dieser Betrachtungen: der Skulptur – ermöglicht. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, dass die Erfahrungen, die mit den jeweiligen vorgegebenen Künstlerbeispielen gesammelt wurden, isoliert bleiben und die Möglichkeit einer Vernetzung nicht angelegt wird. Es geht in der Unterrichtsgestaltung also um die Sichtbarmachung von Momenten, die der Orientierung dienen und die sich benennen und vor allem auch vermitteln lassen. Für den Erfolg des Lernprozesses ist letztlich entscheidend, ob die Lernenden einen Bezug zu den Inhalten herstellen können, ob sich daraus eine Relevanz für ihre Lebenswirklichkeit ergibt und – vor allem – inwiefern sich in dem für Schüler:innen so wichtigen kunstpraktischen Bereich neue Ausdrucksmöglichkeiten bieten, die sinnvoll an die Vorstellungen der Lernenden und den aktuellen Entwicklungsstand anknüpfen. Die Vorgaben für das Abitur laden jedoch ein zu einer einfachen wie pragmatischen Rechnung: 6 Künstlerpositionen auf 7 Quartale verteilt – und das letzte Quartal wird ohnehin für die Wiederholung benötigt –, ergibt eine Künstlerin oder einen Künstler pro Quartal.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, nicht von der einzelnen künstlerischen Position auszugehen, sondern von einem größeren Zusammenhang, in dem die Position sich verorten lässt und der durch sie mitgestaltet wird. Zunächst erfolgt eine Annäherung an das Handlungsfeld »Skulptur« anhand ausgewählter Positionen aus den beiden großen Bezugsfeldern von Kunstunterricht – der Kunst sowie der Kunstwissenschaft –, aus denen sich m. E. Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Unterricht ableiten lassen. Es folgt ein Blick in die verschiedenen didaktischen Argumentationslinien zur Vermittlung von Skulptur, die für den Prozess der Gestaltung von Unterricht einen wichtigen Reflexionshorizont darstellen.

Wie über Skulptur reden?

Ein zentrales Moment in Vermittlungsprozessen besteht darin, eine Sprache zu finden, um sich über komplexe visuelle Phänomene austauschen zu können. Die Kunstpädagogik verfügt zwar über ein großes Methodenrepertoire bildlicher Umgangsformen mit Kunstwerken und künstlerischen

Prozessen; dennoch ist die sprachliche Ebene ein wichtiger Bestandteil von Unterricht, und dafür bedarf es geeigneter Begrifflichkeiten.

Im kunstwissenschaftlichen Diskurs führen Versuche der Annäherung an die Skulptur zu Bezeichnungen wie »Grenzenlosigkeit«². Es kommt eine Offenheit des Skulpturenbegriffs zum Ausdruck, die auch noch über das von Rosalind Krauss beschriebene »erweiterte Feld« hinausgehen scheint. Krauss' Aufsatz »Sculpture in the Expanded Field« nimmt in Diskussionen um Skulpturenbegriffe eine zentrale Stellung ein, da die Autorin mit diesem in den 70er-Jahren den Begriff der »Skulptur im erweiterten Feld« einführte und damit eine Wende in der Argumentationsstruktur einleitete: Zuvor praktizierten affirmativen Annäherungen³ an die Skulptur stellte Krauss einen Definitionsansatz gegenüber, der nicht mehr auf der Annahme basierte, dass es möglich sein könnte, zu benennen, was Skulptur sei. Angesichts von Öffnungsprozessen – beispielsweise in der Land Art – ging Krauss davon aus, dass sich die Skulptur nur noch durch Relationen zu anderen Elementen in einem Feld von Ausdrucksmöglichkeiten verorten lasse. Definition bedeutet in diesem Sinne, zu benennen, was Skulptur nicht ist, und entsteht aus der Feststellung von Differenzen. Krauss' bekanntes Diagramm sieht Landschaft und Architektur als Bezugspunkte vor, zu denen eine Nähe oder Distanz festgestellt werden kann. Das heißt, es ist zu fragen, ob die künstlerische Arbeit, die einzuordnen versucht wird, der Landschaft oder der Architektur zugewiesen oder in der Umkehrung gerade von diesen Bezugspunkten unterschieden werden kann.⁴

Aus kunstdidaktischer Sicht ist zu fragen, inwieweit eine so offene und abstrakte Herangehensweise nachvollziehbar ist, ohne den Kontext der historischen Entwicklungen in der Kunst des 20. Jahrhunderts zu kennen, der diese bedingt hat. Letzterer bedarf im Kunstunterricht der Vermittlung und kann nicht vorausgesetzt werden. Darüber hinaus ist zu fragen, was aus dem Krauss'schen Modell, das Ausdruck einer bestimmten Zeit ist, für die Auseinandersetzung mit der Skulptur heute – und mit den Entwicklungen, die seit den 70er-Jahren stattgefunden haben – noch so zentral ist, dass es als Orientierungspunkt für den Kunstunterricht relevant werden kann.

2 Sabine B. Vogel verhandelt die Öffnungstendenzen von Skulptur unter dem Titel »Die Grenzenlosigkeit der Skulptur«. In: Kunstforum International. Grenzenlose Skulptur. Ein Überblick über das Skulpturale heute. Bd. 229, 2014.

3 Zu diesen zählt auch ihr eigenes Werk: Krauss, Rosalind E. (1981, Erstausgabe 1977): *Passages in Modern Sculpture*. Cambridge, Mass.

4 Vgl. Krauss, Rosalind E. (1986, Erstausgabe 1978): *Sculpture in the Expanded Field*. In: Krauss, Rosalind E. (Hg.) (1986): *The originality of the avant-garde and other modernist myths*. Cambridge, Mass., S. 277–290, hier: S. 282 f.

Mit Blick auf neuere Publikationen bleibt die Frage, was Skulptur ist oder sein kann bzw. wovon sie sich unterscheidet, aktuell und wird weiterhin diskutiert.

Die verschiedenen Positionen, die das DFG-Netzwerk »Theorie der Skulptur« 2020 unter dem Titel »Gegenstand Skulptur« in einem Band verzamelt hat, befassen sich mit dem Aspekt der Gegenständlichkeit von Skulptur. Die Herausgeberinnen stellen einleitend fest, dass dieser – auf den ersten Blick sehr nahe liegende – Moment von Skulptur bislang in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nur eine geringe Rolle gespielt hat – eine Lücke, die durch die Arbeit des Netzwerks geschlossen werden soll.⁵

Die verschiedenen Beiträge, in denen das Umgehen mit Skulptur vor dem Hintergrund eines problematisch gewordenen Gattungsbegriffs aus verschiedenen Perspektiven thematisiert wird, verdeutlichen implizit auch das Grundproblem didaktischer Überlegungen in der Gestaltung von Unterricht: Skulptur lässt sich nicht klar definieren, und letztlich formt jede neue Entwicklung den Skulpturenbegriff mit, sodass traditionelle Gattungsbegriffe für obsolet erklärt werden könnten. Der gänzliche Verzicht auf eine Bestimmung, wie sie durch einen Gattungsbegriff vorgenommen wird, hinterlässt jedoch eine Lücke, die die Auseinandersetzung mit Skulptur erschwert. Martin Kirves geht sogar so weit zu sagen, dass die Frage nach einer Bestimmung in der Theoriebildung unumgänglich ist.⁶ Daran anschließend ließe sich aus kunstdidaktischer Sicht fragen: Lässt sich Skulptur ohne den Versuch einer Bestimmung im Kunstunterricht überhaupt vermitteln?

Das Spezifische der Skulptur

Martin Kirves geht in seinem Beitrag in gewisser Weise hinter den Wendepunkt, den Krauss eingeleitet hat, zurück: Kirves zeigt auf, warum letztlich der Versuch einer Annäherung an den Begriff der Skulptur im Sinne eines Benennens von Spezifischem auch heute noch wichtig ist. »Das Spezifische ist etwas, das in einer jeweils historischen Konkretion auftritt, aber dennoch nicht einzig historisch bedingt ist, sondern für die Skulptur schlechthin gilt, woraus noch keineswegs folgt, dass es unabhängig von der historischen

⁵ Vgl. Dobbe, Martina / Ströbele, Ursula (2020): Gegenstand Skulptur. In: Dobbe, Martina / Ströbele, Ursula (Hgg.): Gegenstand Skulptur. Paderborn, S. 1–16, hier: S. 2.

⁶ Vgl. Kirves, Martin (2020): Die Gegenständlichkeit der Skulptur: Überlegungen zur Spezifik des Skulpturalen. In: Dobbe, Martina / Ströbele, Ursula (Hgg.): Gegenstand Skulptur. Paderborn, S. 243–266, hier: S. 243.

Konkretion für sich bestehen würde.«⁷ In diesem Zitat werden wesentliche Argumente Kirves' gebündelt sichtbar, die sich, vereinfacht dargestellt, wie folgt beschreiben lassen: Ein Wesensmerkmal des Spezifischen besteht darin, dass es beständig ist und sich im Grundsatz nicht unter bestimmten Bedingungen und Anliegen einer Zeit verändert. Die Rede ist von einem Merkmal, das alle Skulpturen auszeichnet, unabhängig von der individuellen Gestaltung oder von jeweils aktuellen Strömungen. Weiterhin besagt das Zitat, dass dieses Merkmal sich erst durch die Skulptur realisiert, d. h., es existiert nicht für sich.

Kirves stellt heraus, dass das Spezifische untrennbar verbunden ist mit der Gattung.⁸ »Der Ort, an dem dieses Spezifische aufzufinden ist, ist die Gattungslogik, da sich die Skulptur hier in kategorialer Abgrenzung zu den anderen Gattungen profiliert.«⁹ Kirves folgend scheint die eingangs – mit Blick auf mögliche Orientierungspunkte für den Kunstunterricht – von mir gestellte Frage, ob Gattungsbegriffe noch aktuell sind oder ob man sich von diesen gänzlich distanzieren kann, hinfällig zu sein, denn es handelt sich dabei nicht um nachträglich vorgenommene Einteilungen, sondern um Grundlegendes, das die Skulptur erst zur Skulptur macht.¹⁰ Wenn sich mit dem Gattungsbegriff das Spezifische der Gattung Skulptur verbindet, bedeutet das auch, dass dieses die Skulptur Auszeichnende nicht auch in der Gattung Malerei gegeben sein kann. Ein Wesensmerkmal der Skulptur kann es nur sein, wenn es nicht auch von anderen Gattungen vereinnahmt werden kann.¹¹

Anders als Krauss nimmt Kirves eine Bestimmung des Spezifischen der Skulptur vor: »Skulptur ist *fiktionalisierte Gegenständlichkeit*.«¹² Er kommt zu dieser Beschreibung des Spezifischen durch die Abgrenzung der Skulptur von anderen Kunstgattungen wie der Malerei sowie der Gegenstandswelt des Alltags. Er argumentiert (in sehr starker Verdichtung zusammengefasst) wie folgt: Der Malerei wohne eine medial bereits gegebene Unterscheidung zwischen dem Bildträger und der Darstellung auf dem Bildträger inne. Auch bei dem Versuch einer Annäherung von Bild und Bildträger bleibe diese letztlich bestehen, anders als bei der Skulptur, bei der das Dargestellte über eine reale Gegenständlichkeit verfüge. Da die Skulptur ein

7 Ebd., S. 246.

8 Vgl. ebd., S. 243.

9 Ebd., S. 246.

10 Vgl. ebd., S. 243.

11 Vgl. ebd., S. 247.

12 Ebd., S. 250.

Gegenstand sei, müsse sie sich (anders als die Malerei) von anderen alltäglichen Gegenständen abheben, und dieses Anderssein vollziehe sich durch eine Fiktionalisierung, d. h. dadurch, dass die Skulptur in ihrer Bedeutung über das rein Gegenständliche hinausweise.¹³

Kirves bildet aus den beiden Komponenten seiner Definition, der Faktionalität und der Fiktionalität, den Begriff »Faktivität«, der das Spezifische der Skulptur beschreiben soll.¹⁴ Die Frage ist nun, wie die Fiktionalisierung geschehen kann, und dies verdeutlicht Kirves exemplarisch an dem Kontrast zwischen der Lebendigkeit einer figürlichen Skulptur und der zwar lebensnahen, aber letztlich auf die Gegenständlichkeit reduzierten Darstellung einer Wachsfigur.¹⁵ Die größere Lebendigkeit der Skulptur entsteht in den Beispielen, die Kirves anführt, durch Abweichen vom Naturvorbild, also durch Abstraktion.

»Da die ikonische Differenz im Fall der Skulptur erst vermittels der erfolgten Fiktionalisierung hergestellt worden ist, muss die Skulptur auf der Ebene der Darstellung phänomenal von den Entitäten der Lebenswelt differieren. [...] Daraus folgt ein für das Erscheinungsbild der Skulptur maßgebliches phänomenales Differieren-Müssen, was der Skulptur per se einen *antinaturalistischen* Zug verleiht, der sich als Entzogenheit auswirkt.«¹⁶

Im Vergleich zur Perspektive der Offenheit kann diese Betonung des Gegenständlichen leicht wie eine Rückkehr zu alten Vorstellungen klingen, und zu fragen bleibt auch, wie sich diese in zeitgenössischen Positionen verwirklicht, in denen weder ein klar benennbarer Gegenstand vorliegt noch das Über-sich-selbst-Hinausweisen sich eindeutig fassen lässt.

Ob sich aus kunstdidaktischer Sicht daraus dennoch ein möglicher – wenn auch nicht der alleinige – Bezugspunkt für den Kunstunterricht ableiten lässt, soll an ausgewählten Werkbeispielen von Rebecca Horn untersucht werden.

Fiktionalisierte Gegenständlichkeit in Werken Rebecca Horns?

Der Bestimmungsversuch über eine fiktionalisierte Gegenständlichkeit wirkt wie eine Einengung des Blicks, wenn man versucht, sich beispielsweise dem breit gefächerten Werk von Rebecca Horn zu nähern. Es zeich-

13 Vgl. ebd., S. 252.

14 Vgl. ebd., S. 250.

15 Vgl. ebd., S. 251.

16 Ebd., S. 256.

net sich gerade dadurch aus, dass es sich klaren Zuordnungen entzieht und ein spannungsreiches Feld entsteht, in dem bestimmte wiederkehrende Zusammenhänge medienübergreifend verhandelt werden. Dennoch ist zu fragen, ob ein Zugang aus mehreren Richtungen, zu denen auch die fiktionalisierte Gegenständlichkeit gehört, zielführend sein kann.

Die Arbeit »Aus dem Mittelalter entwurzelt« aus dem Jahr 2017 (Abb. 1) gehört dabei zu den Werken Rebecca Horns, die sich noch relativ problemlos als Skulpturen bezeichnen lassen. Sie besteht aus zwei langen und an den Enden spitz zulaufenden Messingstäben, die von einer dunklen Bodenplatte senkrecht emporragen. Die Stäbe sind auf der Bodenplatte in einem aus Bronze gegossenen Paar Schuhe verankert. Dem Katalog ist zu entnehmen, dass es sich dabei um den Abguss aufgetragener Schuhe der Künstlerin handelt.¹⁷ Die spitz zulaufenden Stiefeletten scheinen aufgrund der Form die Mode früherer Jahrhunderte zu zitieren, wodurch sich wahrscheinlich der Verweis auf das Mittelalter im Titel der Arbeit begründet. Es handelt sich bei dieser Arbeit um ein kinetisches Objekt, denn Motoren versetzen die Messingstäbe in Bewegung, sodass der Eindruck eines langsamen Schreitens entsteht.

Rebecca Horn betitelte eine andere Arbeit, die – ähnlich wie »Aus dem Mittelalter entwurzelt« – aus langen, sich langsam bewegenden Messingstäben auf einer Bodenplatte besteht, als »Hauchkörper« (Abb. 2). Die verbindenden Elemente der Arbeiten sind die Ästhetik der Bronzestäbe, die leicht, fast körperlos und durch die metallische Optik zugleich kühl und unnahbar wirken, sowie die durch Motoren erzeugten langsamen Bewegungen, die den Arbeiten eine Lebendigkeit verleihen. Ein weiteres gemeinsames Element ist die Bodenplatte, die auf den ersten Blick die Arbeiten in den Kontext der Sockelskulpturen verorten könnte, ein Eindruck, der bei genauerer Betrachtung jedoch differenziert werden muss. Diese »Sockel« sind Teil der Arbeiten, denn hier sind die Stäbe mit dem Mechanismus verankert, durch den diese in Bewegung versetzt werden.

Lässt man sich im Fall von »Aus dem Mittelalter entwurzelt« auf die Suggestion einer schreitenden Figur ein, d. h., wird in der Wahrnehmung des Betrachtenden aufgrund des gleichmäßigen Sich-nach-vorne-und-hinten-Bewegens der Stäbe die Vorstellung einer schreitenden Figur statt einer durch Motoren betriebenen Konstruktion hervorgerufen, dann würde in diesem Vorstellungsbild die Bodenplatte tatsächlich zu dem Grund, auf dem

17 Vgl. Dinkla, Söke (2017): Rebecca Horns *Hauchkörper* als Weltmodell. In: Dinkla, Söke (Hg.): Rebecca Horn. *Hauchkörper* als Lebenszyklus. Köln, S. 20–32, hier: S. 30.

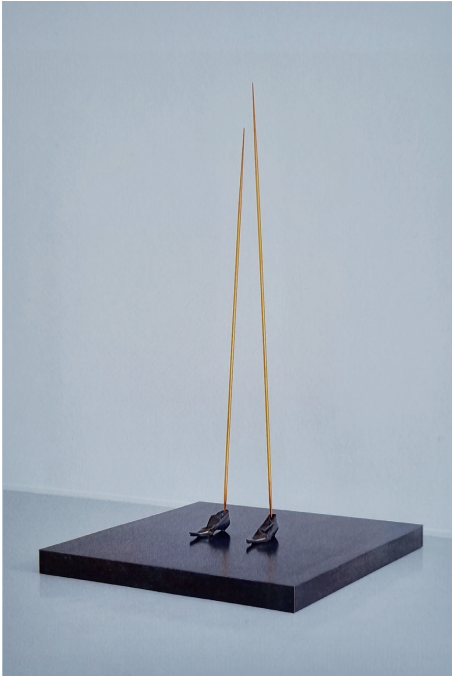


Abb. 1 Rebecca Horn: Aus dem Mittelalter entwurzelt, 2017



Abb. 2 Rebecca Horn: Hauchkörper, 2017

sich die Figur bewegt. Die Sockelfunktion, die u. a. darin besteht, das Kunstwerk von dem Raum der Betrachtenden abzugrenzen, wird noch erfüllt, und zugleich ist der Sockel Teil dieser komplexen Konstruktion. Rebecca Horn verweist – nicht nur in der Sockelfrage – auf eine lange Tradition der Skulptur, in der es u. a. um die Darstellung von Körpern in Relation zu dem umgebenden Raum und zum Betrachtenden geht, sowie um die Frage der scheinbaren Verlebendigung lebloser Materialien durch Bewegung.

Kirves nennt Abstraktion als einen künstlerischen Weg der Verdichtung und des Über-sich-selbst-Hinausweisens der Skulptur, wodurch sich diese von anderen Gegenständen unterscheidet. Die Arbeit Rebecca Horns lässt sich im Kontext von Abstraktionsprozessen im Sinne einer konsequenten Reduktion auf ein Wesentliches betrachten, das in sich so verdichtet ist, dass es den Betrachtenden zu einer neuen und aktiven Sichtweise zu inspirieren vermag. Körperhafte Formen, ein größeres Volumen würde in der Arbeit Rebecca Horns die Flüchtigkeit und Momenthaftigkeit des Gehens stören. Die Stäbe haben nur einen kleinen Berührungspunkt mit der Bodenplatte, optisch ist es die punkthafte Berührung – und nicht die Verankerung an einem Ort oder die Schwerkraft, der sich ein Körper nicht entziehen kann –, die wahrgenommen wird. Das gewählte Material trägt durch seine glänzende Oberfläche dazu bei, dass das ohnehin schon geringe Volumen der Stäbe sich durch die Lichtreflexe in seinen Grenzen aufzulösen scheint. Es entsteht ein Eindruck von der Leichtigkeit, die in der Bewegung (wie z. B. beim Tanzen) über die tatsächliche Schwere des Körpers hinwegtäuscht. Genauso wie eine elegante und leichtfüßige Bewegung nur ein Eindruck ist, der die tatsächliche Schwere des Körpers überstrahlt, so kommt die Leichtigkeit der Bewegung in Rebecca Horns Arbeit nicht ohne eine Form der Bodenhaftung zustande. Die Stäbe schweben nicht in der Luft, sondern sind in der Sockelplatte verankert und mit der Mechanik, durch die die Bewegung entsteht, verbunden, wodurch letztlich die Gegenständlichkeit des Werkes unterstrichen wird. In der Arbeit »Aus dem Mittelalter entwurzelt« wird diese Erdung durch die Abgüsse der Schuhe betont, durch die zugleich die Assoziation eines Körpers gestärkt wird. Aber auch in der Arbeit »Hauchkörper« aus dem Jahr 2017, in der die Stäbe mit der Spitze an einem Punkt auf der Bodenplatte verankert sind, bleiben die Verbindung zum Boden und die Verortung an einem Punkt bestehen. Auch wenn die durch die Arbeit geweckten Assoziationen diese Verbindung in den Hintergrund treten lassen wollen, so ist eine wirkliche Fortbewegung nicht möglich. Die Bewegung ist dank der Motoren zwar real und nicht nur eine Illusion, dennoch ist sie nicht frei.

In einem Bildvergleich lassen sich im Kunstunterricht Merkmale der Arbeiten Rebecca Horns noch einmal deutlicher herausarbeiten. Sie unterscheiden sich in der Art der Darstellung von Bewegung beispielsweise von Werken von Alberto Giacometti, Juan Muñoz oder Magdalena Abakanowicz. Auf der übergeordneten Ebene lassen sich aber durchaus auch Parallelen feststellen. Figurenkonstellationen bilden einen Raum und dennoch steht jede Figur für sich. In Giacomettis Werk »Der Platz« (Abb. 3) verweisen die Schritthaltungen auf eine Vorwärtsbewegung, vielleicht sogar auf die Möglichkeit einer Begegnung. Durch die Relation zwischen den sehr schlanken Figuren und den Abmessungen der Bodenplatte entsteht jedoch der Eindruck von räumlicher Distanz zwischen den Figuren. In der Arbeit von Juan Muñoz (Abb. 4) ist den Figuren durch die fehlenden Füße eine Bewegungsunfähigkeit auferlegt. Eine Bewegungsillusion wird damit gar nicht erst angestrebt, ein Moment der Unfreiheit wird in explizitem und auch im übertragenen Sinne spürbar. Die Arbeit »Plaza« wird den »Conversation Pieces« von Muñoz zugeordnet, in denen Kommunikation angedeutet wird, jedoch nicht zustande kommt und stattdessen eine Distanz spürbar wird.¹⁸ Die kopflosen Hüllen Magdalena Abakanowicz (Abb. 5) wirken geisterhaft und desorientiert. Auch hier deutet die Schrittstellung auf Bewegung hin, aber die Körper, die diese hervorbringen könnten, sind nicht vorhanden.

Das Spannungsfeld von Bewegung, Interaktion und Restriktion, das sich unter ganz unterschiedlichen Vorzeichen und mit verschiedenen Intentionen in dieser Auswahl von Arbeiten beobachten lässt, wird in Rebecca Horns Arbeit »Hauchkörper« mit einer anderen Schwerpunktsetzung ebenfalls verhandelt. Bei ihr tritt das Restriktive in einen Kontrast zu der Leichtigkeit der realen Bewegungen.

Durch die Wahl und den Einsatz der Materialien, durch die Formfindung und Konstruktion findet eine Gleichzeitigkeit aus gegenständlicher Präsenz und einem Loslösen von der Gegenständlichkeit in Form einer harmonisch gestalteten Momenthaftigkeit der Bewegungen statt, die sich – wenn man die Begrifflichkeiten Kirves' verwenden möchte – als eine Form der Fiktionalisierung der Gegenständlichkeit bezeichnen ließe.

¹⁸ Vgl. Liebermann, Valeria (2005): Juan Muñoz. In: Heynen, Julian / Liebermann, Valeria (Hgg.): Sammlung. Kunst der Gegenwart in K21. Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen Düsseldorf. Köln, S. 171.